

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**  
**ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ**  
**Кафедра англійської мови**



**ФОРМУВАННЯ СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ**  
**АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ**  
**НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**МАТЕРІАЛИ**

**III-го науково-методичного семінару**

**(Київ, 27 березня 2015 року)**

**Київ – 2015**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**  
**ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ**  
**Кафедра англійської мови**

**ФОРМУВАННЯ СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ**  
**АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ**  
**НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**МАТЕРІАЛИ**  
**III-го науково-методичного семінару**  
**(Київ, 27 березня 2015 року)**

**Київ – 2015**

## ЗМІСТ

*Кнодель Л. В.*

ІДЕАЛ ПЕДАГОГА В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

7

*Ольшанський Д. В.*

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ  
МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ

14

*Скуратівська Г. С.*

ЛІНГВІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛІЙСЬКОГО  
ПИСЕМНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ  
ПІДГОТОВКИ ДІЛОВИХ ДОКУМЕНТІВ ДЛЯ МІЖНАРОДНОГО  
СПІЛКУВАННЯ

21

*Чернігівська Н. С.*

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ БАГАТОПРОФІЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ

29

*Солдатова Л. П.*

ОПТИМАЛЬНЕ ВИКОРИСТАННЯ «МОВИ ПЕРВИННОЇ  
СОЦІАЛІЗАЦІЇ» ПРИ НАВЧАННІ «МОВИ ВТОРИННОЇ  
СОЦІАЛІЗАЦІЇ» У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

36

*Громова Н. С.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО  
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

42

*Поліщук Н. П.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕКСТУАЛЬНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В  
КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОЦЕСІ

50

*Сергеева О. П.*

ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЯК КЛЮЧ ДО РОЗВИТКУ  
ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У ЧАС ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ  
ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

55



*Кнодель Л. В.*

*доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач  
кафедри соціально-  
гуманітарних дисциплін  
Інституту кримінально-  
виконавчої служби  
м. Київ*

## **ІДЕАЛ ПЕДАГОГА В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ**

У своїй книзі психолог і педагог Є.Єріксон описує дослідження, при якому аналізується точка зору вчителя і адміністратора про вчителя.

«Видатний педагог повинен бути надихаючим викладачем, якому цікаві студенти, активним ученим, якого поважають рівні йому за інтелектом, і професіоналом, який ефективно організовує сам процес навчання, і також тим, хто доступний, як студентам, так і колегам.» [4].

Це одне з багатьох досліджень, у якому даються різні особисті характеристики успішних педагогів і де різноманітні форми поведінки вчителя пов'язані зі значними навчаючими результатами. [1].

У ході дослідження визначено сім ключових факторів, що сприяють ефективному навчанню:

- ентузіазм вчителя,
- різноманітна активність під час уроків,
- поведінка на заняттях, орієнтована на результат,
- визнання та стимулювання студентських ідей,
- недолік критики,
- використання структурних компонентів на початку та протягом занять,
- керівництво відповідями студентів.

Практично всі ці складники мають відкритий характер для різноманітних інтерпретацій, оскільки в реальному світі вчителі бувають різними - з яскравими індивідуальностями та способами викладання.

Вони походять із різних країн і мають на собі відбиток різноманітних культур. Тому й будуть працювати по-різному, відповідно до їхньої індивідуальності та навчаючої ситуації.

Англійські педагоги та психологи С. Браун і Д.Макінтуре провели опитування і вивчили думку дванадцяти-тринадцятирічних підлітків у одній із середніх шкіл Великобританії, що робить вчителя хорошим. [2].

В процесі дослідження було виявлено 10 компонентів ефективного навчання:

- створення атмосфери розслаблення та задоволення на заняттях,
- постійний контроль на заняттях,
- викладання матеріалу в цікавій і мотивованій формі,
- забезпечення умов навчання таким чином, щоб учні розуміли сутність і мету завдання,
- роз'яснення, що учні повинні робити і чого повинні досягти,
- знання, чого слід очікувати від учнів,
- допомога учням у скрутних ситуаціях,
- сприяння пробудженню в учнів самоповаги,
- розвиток особистих зрілих стосунків зі студентами,
- демонстрація особистих талантів та знань.

При складенні висновків про результати даного дослідження автори опинилися перед дилемою. Хоча й визначаються ці елементи терміном «майстерність», вони не можуть зробити простих вказівок чи узагальнень про те, як найбільш ефективно перетворити складні знання на керівництво до дії.

І все-таки нам здається корисною спроба надати обрисів такому поняттю як «успішний учитель» і сформувати його модель. Загальновизнаний «батько конструктивізму» Ернст фон Глазерфельд заперечує той факт, що освіта – це, головним чином, «політичне починання з двома головними цілями:

- давати учням можливість вивчати самим,
- увічнити в майбутніх поколіннях способи дій та мислення, оцінені попереднім поколінням як найкращі».

Він також стверджував, що «всі знання – це інструмент, який використовується для особливих цілей і не має значення при ізоляції».

Вчений вважав, що учні повинні знати причини, чому від них вимагається дія в певному напрямку.

З точки зору цього психолога, дуже цікавим і дієвим у вивченні іноземних мов є «конструктивістський підхід», який полягає в тому, що проблематичні концепції й завдання повинні висловлюватись у вигляді діалогів більшою мірою, ніж у інформаційній формі. Це саме те, що він назвав «орієнтованою функцією вчителя». «Вчитель не може розповісти студентам, які за змістом завдання їм слід виконати, чи як його виконати, але при розсудливому використанні мови вони можуть уникнути виконання завдання у

той спосіб, який вчитель вважає даремним, але який, як він знає зі свого досвіду, може бути використаний». [7].

У такій поведінці вчителя міститься дилема, при якій вчитель може обмежити розвиток істинно творчої критичної реакції, яка сприяє новому погляду і навіть науковому прориву. З часів Сократа підхід до створення (вирішення проблем в навчанні має цілий ряд всесильних захисників, включаючи видатних педагогів - Джона Девая, Марії Монтессорі та Пауло Фріре в педагогіці, що повною мірою може бути йому виправданням.

Останніми роками спостерігається відродження зацікавлення цим підходом. Прикладом того є: "Гарвардський проект Зеро" (Корнхабер і Гарднер, у США), "Пізнавальна освіта засобом наукового навчання", (у Великобританії, Фрей і Шевер); Метью Ліпман, "Філософія для дитячих програм", і Фойерштайн, "Інструментальне Збагачення". Велика кількість подібних прикладів була наведена на конференції, організованій Центром Наукових Досліджень Навчання та Інновацій у Парижі (1989 р.). Глазерфельд вважає, що ніщо так не наслідуються, як успіх: «Мотивація оволодіння новими проблемами, найвірогідніше, здійснюється завдяки задоволенню від знайденого вирішення якоїсь проблеми в минулому...» [7]. «Розуміння того, чому результат правильний, розуміння логіки прийняття даного рішення дає студентові відчуття здібності й компетенції того, що це більш значущим, ніж зовнішній тиск. Якщо ж студент не розуміє свого власного вирішення даної проблеми, і не має впевненості в її вирішенні, то він навряд чи буде готовий у майбутньому мотивовано рухатися вперед». [7]. І далі він додає: «Вирішення завдань – це, без сумніву, могутній пізнавальний інструмент. Однак я б додав: ця сила може значно зрости, якщо студент розглядатиме її як розвагу». [7].

Англійські психологи та педагоги Томас і Гаррі Евштайн заперечують той факт, що всі підходи до навчання, незважаючи на їхні відмінності, можна розглядати як «організовану спробу допомогти людям внести в своє життя деякий сенс». Відмінності в цих підходах знаходяться в тій цінності, яку мають різні структури навчання. Для структури особистісного психологічного підходу до навчання найголовнішим і найважливішим є процес, при якому досягається значний, життєздатний особистий сенс. «Для збагачення освіти досвідом необхідно розуміти, що цілі повинні бути особистісними і дуже важливими в певний відрізок людського життя. Цілі також повинні бути життєздатними, тобто вони мусять стати корисними і ефективними при посередницьких угодах з накопичення знань, життєвих вражень про світ та людей». [5, 6].

Розглядаючи цю проблему під кутом зору сутності ефективного процесу «навчання-вивчення» іноземних мов, розуміємо, яким чином мета стає визначальною і провідною у діалогах, що створюють, пов'язують і розширюють особисті цілі. Навчання, як і пізнання, повинно здійснюватись зацікавленими педагогами, що усвідомлюють дану ситуацію. Дослідники використали безліч різних методів у спробах зрозуміти значення, яке викладачі надають своїй роботі, починаючи з того внеску в планування розумового процесу, який здійснюється за межами класної аудиторії. Далі – етнографічне дослідження їхніх звичок, правил і зразків викладання дисципліни і, зрештою – автобіографічний звіт розуміння вчителями своєї праці. Вражаючий приклад останнього пропонує видатний педагог В.Лоуден. Після цього дослідження почалась боротьба викладачів, які тільки що отримали дипломи, на захист професійної гідності. В.Лоуден підводить підсумки цієї боротьби таким чином: «З точки зору професійної перспективи навчання – це боротьба за відкриття й утвердження постійної практики, певного набору дій для вирішення проблем, що пропонуються певними темами і групами дітей.» [8].

Ці моделі, зміст та вирішення їх тісно пов'язані з навчальними проблемами, формуються кожним учителем згідно з його біографією та досвідом.

Значення цих моделей поведінки стає зрозумілим лише тоді, коли вони розглядаються в контексті з історією життя і професійної діяльності педагога. Його надіями і мріями про навчання та школою, в якій він працює.

За В.Лоуденом, фатальна помилка, котра пронизує більшість спроб поліпшити освіту, - це непорозуміння цієї точки зору. Якщо проекти перебудови вчителя колись повинні принести успіх, то вони мусять починатися з питання: «Як ці зміни відіб'ються на розумінні педагогом його роботи?» [8].

Це повинно підвести нас до думки, що більшого значення слід приділяти створенню фізичного середовища перебування на заняттях, програмам, конспектам, планам, особливій навчаючій практиці і діяти згідно з нашим розумінням цих цілей. Лоуден також знайомить нас таким поняттям, як «горизонт розуміння вчителя», який є у постійному процесі формування, але який формується в глибині традицій, всередині більш широких інформаційних рамок, що забезпечують часткову участь в усвідомленні сучасного стану справ [8].

Коли педагог постає перед новою проблемою чи викликом, він бореться за її вирішення згідно зі своїм розумінням даної проблеми і процесу, що поведе до нових горизонтів у розумінні процесу навчання.



Таким чином, горизонт викладача іноземних мов буде сформовано завдяки його власному досвіду, але у традиційний спосіб, за допомогою якого інші викладачі іноземних мов протягом певного історичного періоду усвідомлювали, що ж значить бути викладачем іноземних мов. Однак, розуміння даної проблеми ще не означає простого відродження якоїсь думки, а є в принципі незавершеним процесом і продовжує розвиватися з кожним новим набутих досвідом.

Різниця між педагогами не є простою відповіддю на запитання, погані вони чи добрі, компетентні чи некомпетентні. Тому що кожен педагог є унікальним.

Як педагоги ми не просто відчиняємо ворота до знань, ми самі являємо собою чи навіть втілюємо в собі цілий навчальний план.

Ми розкриваємо не просто те, що знаємо, а нашу позицію щодо певної інформації, особисту причетність цієї інформації до нас і різноманітні відгалуження цієї інформації.

У той же час педагоги нагромаджують досвід у стосунках. Як учитель, так і учні набувають нової форми, розвиваючи шляхи розуміння процесу навчання, інформаційні структури і значення, якого вони надають подіям за ідеями як результат цих інтерактивних процесів з учнями для майбутніх поколінь. Вони, таки чином, постійно знову й знову створюють враження один про одного. У процесі навчання ми запрошуємо учнів до обговорення навчального плану, ми змушені будувати наші дії і стосунки відповідно до їхнього ставлення до нас.

На противагу підходу, заснованому на акцентуванні ефективності викладу матеріалу і який шукає спільність між поганим та добрим учителем, конструктивний підхід до навчання акцентує свою увагу на тому, що немає двох однакових педагогів і двох однакових навчальних ситуацій. Для педагогів дуже важливо стати більш обізнаним щодо своїх переконань і тих шляхів, які допомагають їм усвідомлювати оточуючий світ, особливо ставлення до питань освіти, виховання і навчання. Крім того, вони мусять усвідомлювати ще й, що й самі змінюються під впливом своїх учнів і що їхні слова, дії, поведінка та взаємодія формують частину осмислення інформації кожного учня індивідуально. Триває суперечка стосовно того, що майже завжди існують розбіжності між тим, що говорять фахівці, у що вони вірять (їхні «підтримуючі» теорії) та тим, що вони роблять (їхня теорія в дії). Ці автори підтверджують свої висловлювання у переважній більшості випадків досліджень у широкому спектрі професій. Якщо при навчання існує



протиріччя між вираженим переконанням учителя і способом, яким вчитель діє професійно, то учні, найбільш імовірно, отримають плутану інформацію.

Видатний педагог и психолог нашого времени Ч.Чін стверджує, що знання кожного індивідуума припускають багато його дій. Не слід думати про те, що ми діємо за схемою «з пізнання до дії». Як поводитись згідно поняття «учитель» в будь-якій ситуації, що, в свою чергу, дає поштовх до застосування «теорії в дії» – це, на думку Чіна, такі теорії, які більше за якісь зовнішні фактори визначають творчу унікальність кожного процесу [3].

Ч.Чін підкреслює деякі шляхи поведінки вчителя – як мислячого практика.

По-перше, навчальний план розглядається як опис тем на розуміння і спрямоване вміння більшою мірою, ніж набір матеріалів для заохочування.

По-друге, мислячий учитель потребує деякої освітньої технології, яка дійсно значно розширює його можливості організувати тренінг і практику.

Найцікавішим для нього є освітня технологія, яка допомагає студентам усвідомити власне інтуїтивне розуміння і користування новими вказівками для мислення та дії. Англійський психолог П.Сміт запропонував при розгляді можливості застосування такого підходу враховувати той факт, що критичне мислення також виникнути під час здійснення цілого ряду дій, у тому числі й задавання деяких спрямовуючих запитань:

- якими показує практика мої цінності та переконання у процесі навчання?
- звідки ці думки?
- які соціальні завдання висловлені в цих ідеях?
- які точки зору на владу вони втілюють?
- чиї інтереси повинні обслуговуватись моєю практичною діяльністю?
- що стримує застосування моїх переконань на практиці щодо можливостей навчання?

П.Сміт іде далі, розвиваючи думку про те, що мислячі практики і не мислячі практики не є фундаментально непримиренними групами, а вірогідніше, - це просто професіонали. Щоб досягти спільної мети, вони працюють по-різному [9].

Зростаючий кістяк доказів показує, що вчителі величезною мірою перебувають під впливом своїх переконань, які, в свою чергу, найтісніше пов'язані з їхніми цінностями, світоглядом та розумінням місця в цьому світі.

Одне ґрунтовне резюме літератури за темою «переконання вчителя» робить висновок, що вони мають більших вплив, ніж знання вчителя щодо того, як планувати заняття, які рішення переznімати і як здійснювати загалом

заняття в класі. Переконавання, як це не сумно констатувати, дуже важко визначити і оцінити, але, як виявилось, існує цілий ряд допоміжних визначень, які можуть нам допомогти в цьому питанні. Вони мають тенденцію – бути культурно обумовленими, сформованими в ранній період життя і протистояти змінам.

Переконавання в питаннях навчання формуються під час навчання в коледжах. Наші переконання в певній галузі чи з певної теми можуть бути не тільки пов'язаними з іншими центральними частинами нашої системи особистих переконань (ставлення до світу та цінностей у ньому, нашого місця в цьому світі), а й мати відношення до них. Оскільки їх важко виміряти, нам звичайно доводиться відділяти людські переконання від людської поведінки, враховуючи розходження між словом та справою. Раніше ми підкреслювали важливість роздумів учителя з приводу своєї власної поведінки для того, щоб точно визначити його власну нез'ясовану систему переконань і допомогти пояснити, що для них особисто є важливим і має значення.

Навіть якщо вчитель діє спонтанно чи за звичкою, не роздумуючи про свою поведінку, такі дії, однак, підкріплені глибоко укоріненим переконанням, яке, можливо, ніколи не висловлювалось вголос чи висловлювалось невірною.

Таким чином, глибоке переконання в тому, як вивчаються іноземні мови, буде переважати на заняттях більшою мірою, ніж особлива методика чи навчальний посібник, якими викладачі керуються.

Якщо вчитель є педагогом, що постійно еволюціонує у світлі нових знань про мову, про те, як йому навчати, чи про освіту в цілому, то вирішальним мусять зрозуміти і виразити внесені теоретичні перспективи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ames C., Ames R. E. Research on Motivation in Education. – Vol. 2. – The Classroom Milieu. – London: Academic Press, 1985. – P. 34-35.
2. Brown S., Makintyre D. Making Sense of Teaching. Buckingham: Open University Press, 1983. – P. 23-24.
3. Chin C. An Investigation into Teachers' Mediation with Primary Students' Learning English in Taiwan. Unpublished MEd dissertation. – University of Exeter. – 1990. – 456 p.
4. Erikson E. H. Childhood and Society. New York: Norton, 1963. – 345 p.
5. Erikson E. H. Youth and Crisis. New York: Norton, 1968. – 305 p.

6. Gardner R. C. Social Psychology and Language Learning. – London: Edward Arnold. – 1967. – P. 234-235.
7. Gardner R. C., P. E. Tromblay. On motivation, research agendas, and Theoretical frameworks. The Modern Language journal. – №78(3). – 1994. – P. 359-68.
8. Louden W. Collegiality, curriculum and educational change. Curriculum journal. – № 2 (3). – P. 361-73.
9. Smith P., Boulron M. The impact of co-operative groupwork on ethnic relations in middle school. School Psychology International. – 1993. – P. 21-42.

*Ольшанський Д. В.  
кандидат педагогічних  
наук, доцент, завідувач  
кафедри англійської мови  
Гуманітарного інституту  
Київського університету  
імені Бориса Грінченка*

### **ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, а також громадянського суспільства і демократії в Україні особлива роль відводиться професійній підготовці фахівців у сфері масових комунікацій. Серед низки вимог, що висуваються до професійних умінь майбутніх журналістів, є їхня готовність до міжкультурного спілкування у своїй галузі і, як наслідок, володіння ними іноземними мовами для виконання певних професійних завдань. Ефективна професійна діяльність сучасного журналіста передбачає високий рівень загальної мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій іноземною мовою, а також готовність до виконання специфічних мовленнєвих завдань усної комунікації (інтерв'ю, презентації, репортажі), а також писемної (публікації, ділове листування тощо). Необхідно підкреслити, що роль писемної комунікації як складової загальної мовленнєвої компетенції фахівця потребує нового осмислення. Традиційно в шкільній та університетській теорії і практиці навчання іноземних мов писемна мовленнєва діяльність була підпорядкована більш пріоритетним цілям навчання, насамперед, тим, що